

Elevtexter i dialogiskt perspektiv

Femteklassare i tre olika språkmiljöer samskriver fiktiva intervjuer

Victoria Jacobson

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

ABSTRAKT

Författare (Efternamn, förnamn)	Årtal
Jacobson, Victoria	2019
Arbetets titel	
Elevtexter i dialogiskt perspektiv: femteklassare i tre olika språkmiljöer skriver intervjuer	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	59
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Skrivkompetens (2014–)	
Referat:	
<p>Syftet med denna undersökning är att analysera dialogiska elevtexter skrivna av elever i en sverigesvensk skola, en finlandssvensk skola och en språkbadsskola. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur fungerar de dialogiska elevtexterna i sin genre? 2. Hurdana mönster finns det i elevtexterna? <p>Denna avhandling är en del av projektet Skrivkompetens (2014–) som är ett samarbete mellan Åbo Akademi, Vasa universitet och Stockholms universitet. Inom projektet undersöks grundskole- och gymnasieelevers skrivkompetens på svenska i olika språkmiljöer i Finland och Sverige för att stöda skriftspråksutveckling på svenska. Materialet som analyseras i denna avhandling består av 28 elevtexter som är skrivna av femteklassare i tre olika språkmiljöer. Eleverna har parvis skrivit fiktiva intervjuer med en expert. Texterna har skrivits på dator och som hjälpmedel har eleverna fått använda dator eller uppslagsböcker.</p> <p>Den teoretiska bakgrunden består dels av en redogörelse för olika perspektiv på elevers skrivande och skrivande i skolan och dels av en diskussion kring elevers texter, begreppet genre och en beskrivning av genrepedagogisk undervisning och genrearbete i klassrummet. I teorin diskuteras även dialogismen som kunskapsteori (t.ex. Malmbjör, 2017; Dysthe, 1997). Avhandlingens forskningsansats är hermeneutik, och analysen är gjord i enlighet med den hermeneutiska inriktningen allmän tolkningslära. I analysen har elevtexterna analyserats på funktionell och strukturell nivå.</p> <p>Resultaten visar att elevernas förmåga att skriva inom genren <i>intervju med expert</i> varierade mellan skolorna och således också mellan de olika språkmiljöerna. Eleverna i den sverigesvenska skolan uppfyllde de kriterier för genren som hade fastställts i denna undersökning och alla texter från den skolan klassades som intervjuer med en</p>	

expert. I den finlandssvenska skolan var det tre av nio elevtexter som uppfyllde genrekraven, och i språkbadsskolan var det två av tio elevtexter som klassades som intervjuer med en expert.

En del av undersökningen var att analysera mönster i elevtexterna. De mönster som framkom i analysen har delats in i tre olika grupper enligt relationerna i Dysthes (1997) dialogiska diskursmodell. Den första relationen är relationen mellan skribent och ämne, och den handlar om elevernas uppfattning om vad som ska ingå i texten. Den andra relationen är relationen mellan skribent och läsare, och den handlar om skribentens benägenhet att anpassa sin text enligt mottagaren. Den tredje relationen är relationen mellan skribent och andra texter, och den handlar om den analyserade textens förhållande till andra texter. De mönster som har framkommit i analysen är bland annat att eleverna i texten redogör för vilken typ av expert som intervjuas, att de hälsar eller tackar för intervjun och att de har nämnt i texten att det är en skrivuppgift.

Sökord

elevtext, dialogisk, dialogism, skrivande, genre

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Projektet Skrivkompetens	1
1.2 De tre skolorna	2
1.3 Motiv och bakgrund	3
1.4 Syfte, material och metod	4
1.5 Avhandlingens fortsatta disposition	5
2 Perspektiv på elevers skrivande	6
2.1 Dialogism och dialogiskt skrivande	6
2.2 Skrivundervisning	9
2.3 Elevers skrivande i olika språkmiljöer	11
2.4 Elevers skrivande i ljuset av styrdokumentet	13
3 Perspektiv på elevers texter	16
3.1 Begreppet genre	16
3.2 Genrepedagogik	17
3.3 Intervjun som genre	19
4 Metod och genomförande	21
4.1 Syfte och forskningsfrågor	21
4.2 Hermeneutik som forskningsansats	21
4.3 Datainsamling och beskrivning av datamaterialet	23
4.4 Analys av datamaterialet	24
4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik	26
5 Resultat	30
5.1 Allmän beskrivning av elevtexterna	30
5.1 Genretillhörighet	31
5.2 Mönster i elevtexterna	38
6 Diskussion	46
6.1 Resultatdiskussion	46
6.2 Metoddiskussion	51
6.3 Förslag till fortsatt forskning	52
Litteraturförteckning	53
Bilagor	58

Bilaga 1: Bilden från instruktionerna

Bilaga 2: Forskningsavtal

Tabeller

Tabell 1: Fläderskolan	31
Tabell 2: Syrénskolan	32
Tabell 3: Klöverskolan	32
Tabell 4: Mönster i elevtexterna	39

1 Inledning

I detta kapitel presenteras inledningsvis projektet Skrivkompetens som denna avhandling är en del av. I avsnitt 1.1 och 1.2 används Jusslins (2016, s. 1–2) beskrivning av projektet Skrivkompetens och de skolor som har deltagit i projektet, och där presenteras även min del i projektet. Därefter följer en beskrivning av motiv och bakgrund för avhandlingen och avhandlingens syfte presenteras. Kapitlet avslutas med en redogörelse för avhandlingens fortsatta disposition.

1.1 Projektet Skrivkompetens

Projektet *Skrivkompetens* påbörjades år 2014 och forskare vid Åbo Akademi, Vasa universitet och Stockholms universitet deltar i projektet. Projektets syfte är att studera grundskole- och gymnasieelevers skrivkompetens på svenska i olika språkmiljöer i Finland och Sverige för att stöda skriftspråsutveckling på svenska (Skrivkompetens, 2016). Inom projektet vill forskarna dokumentera och analysera skrifthändelser och skriftpraktiker på svenska i olika didaktiska och språkliga miljöer genom text- och genreanalyser. Fokus läggs även på multimodala texter skrivna av eleverna, samt på jämförelser mellan elever med svenska som första- och andraspråk. Projektets forskningsmaterial består av dokumentationer, observationer i form av forskarloggar och fotografier, samt elevtexter. Eleverna som har deltagit i projektet är mellan 11–18 år gamla och de deltar i undervisning med svenska som första- eller andraspråk och alla har erfarenhet av ämnesundervisning i svenska. Materialet till denna studie har samlats in vid tre skolor: en finlandssvensk skola, en språkbadsskola och en sverigesvensk skola.

En av de vetenskapligt ansvariga forskarna i Skrivkompetensprojektet är Ria Heilä-Ylikallio som är min handledare för magisteravhandlingen, och det var via henne som jag kom i kontakt med projektet. Min roll i projektet är att analysera dialogiska elevtexter från de tre olika skolorna. Elever i årskurs 5 har parvis skrivit fiktiva intervjuer med en expert, och materialet består av sammanlagt 28 texter. Materialet har samlats in för Skrivkompetensprojektet år 2015 och jag blev tilldelad materialet

när jag blev en del av projektet år 2017. Min avhandling ingår i en större forskningshelhet och utgör endast en liten del av Skrivkompetensprojektets omfattning. Inom projektet har bland annat artiklarna *Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys* (2016) och *Elever i årskurs 5 skriver narrativer – en analys av struktur, fiktion och värdering* (2016), bägge skrivna av Björklund, Heilä-Ylikallio, Magnusson, och Rejman, publicerats. Anledningen till att just de artiklarna lyfts fram här är att den skrivuppgift och de elevtexter som har analyserats för dessa artiklar är insamlade i samma årskurs med samma elever som de texter som analyseras i denna undersökning. I artiklarna har samma skrivuppgift och elevtexter analyserats på två olika sätt, dels med utgångspunkt i elevernas användning av multimodala uttryck och dels som en lingvistisk undersökning av narrativa aspekter.

I denna undersökning är det som sagt också elever i årskurs 5 som har skrivit texter, men det som är specifikt för min undersökning inom Skrivkompetensprojektet är att eleverna parvis har skrivit texterna som analyseras, att de har skrivit på sina texter på dator och att de har fått använda hjälpmedel så som uppslagsböcker och dator i skrivprocessen.

1.2 De tre skolorna

Materialet har samlats in vid de tre skolorna som medverkar i projektet Skrivkompetens: en finlandssvensk skola, en svensk språkbadsskola och en sverigesvensk skola. I denna avhandling används samma fingerade namn på skolorna som i hela Skrivkompetensprojektet.

Fläderskolan (F) är en finlandssvensk skola i Österbotten. Skolan omfattar en svenskspråkig förskola, grundskola, samt gymnasium med sammanlagt ungefär 800 elever. Skolans undervisningsspråk är svenska, men skolan erbjuder även undervisning på engelska enligt metoden *Content and Landuage Integrated Learning*.

Klöverkolan (K) är en finskspråkig grundskola i Österbotten som även har en linje med svenskt språkbild för årskurs 1–6. Språkbildseleverna följer ett så kallat tidigt fullständigt språkbildsprogram där andelen svenska som undervisningsspråk minskar från 90 % i årskurs 1 till cirka 50 % i årskurs 6. Språkbildsundervisningen definieras enligt den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen som omfattande undervisning på två språk.

Syrénkolan (S) är en F–9-skola i Sveriges huvudstadsområde med knappt 800 elever exklusive förskoleklasserna. Enligt Skolverkets statistik 2014/2015 ligger elevresultaten i nationella prov i skolår 9 över riksgenomsnittet i alla redovisade ämnen utom ett. Andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen ligger nästan precis som riksgenomsnittet (85,7 % i hela Sverige).

1.3 Motiv och bakgrund

Det är viktigt att läraren kan bedöma elevers texter och ge respons på elevers skrivande. Om detta görs på ett bra sätt kan eleverna utveckla sitt språk och sina kunskaper. Att analysera elevtexter ligger till grund för all bedömning, och genom att analysera elevers texter kan läraren ge den typ av respons som gynnar elevens utveckling som skribent. Om läraren gör en relevant analys av elevtexterna kan denna också anpassa undervisningen så att den utvecklar elevernas skrivförmåga. (Skar & Berge, 2018.) Jag har pedagogik som huvudämne och har därtill läst svenska och litteraturvetenskap som biämnen och därför har jag ett personligt intresse för att utveckla min förmåga att läsa och analysera elevtexter. Genom att bli bättre på att analysera elevers texter hoppas jag även bli bättre på att i framtiden ge relevant respons på elevernas texter och utgående från det kunna bedöma hurdan skrivundervisning som eleverna behöver.

I denna undersökning ingår elevtexter från tre olika språkmiljöer. Enligt Utbildningsstyrelsen (2013) har allt fler elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland varierande språkbakgrund, och därmed borde lärarna kunna bemöta elever med olika

språkliga bakgrunder och stöda deras inlärnin g. Att vara medveten om språkets betydelse för inlärnin g och att känna till språkstödjan de arbetssätt är viktigt för att kunna förbättra lärandet (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 19). Som blivande lärare anser jag därför att det är viktigt att kunna analysera elevtexter som är skrivna av elever med olika språkbakgrunder för att kunna stöda deras inlärnin g och anpassa lärandet enligt elevernas förutsättningar och behov.

1.4 Syfte, material och metod

Syftet med denna undersökning är analysera dialogiska elevtexter skrivna av elever i en sverigesvensk skola, en finlandssvensk skola och en språkbadsskola. Som tidigare nämn des har materialet samlats in för Skrivkompetensprojektet och jag blev tilldelad materialet när jag blev en del av projektet. Materialet består av elevtexter från de tre olika skolorna. Eleverna i årskurs 5 har parvis skrivit fiktiva intervjuer med en expert, och materialet består av sammanlagt 28 texter. Min uppgift som forskare är att analysera elevtexterna dels med fokus på genretillhörighet och dels genom att identifiera mönster i texterna. I denna undersökning används hermeneutik som forskningsansats och även dialogismen¹ som kunskapsteoretisk bas har använts i analysen.

Inom projektet Skrivkompetens ingår flera olika forskare med olika infallsvinklar gällande skrivforskning. Genom min del i projektet önskar jag bidra med ny kunskap om skrivpedagogik genom att analysera genredrag och identifiera mönster i dialogiska elevtexter skrivna i tre olika språkmiljöer.

¹ Dialogismen som kunskapsteori beskrivs närmare i avsnitt 2.1.

1.5 Avhandlingens fortsatta disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. I kapitel ett beskrivs Skrivkompetensprojektet, de tre skolorna som ingår i studien och motiv och bakgrund för avhandlingen. I kapitel ett presenteras också avhandlingens syfte, material och metod. Kapitel två och tre utgör den teoretiska bakgrunden. I kapitel två behandlas olika perspektiv på elevers skrivande och i kapitel tre diskuteras genrer och genrepedagogik samt elevers texter. I kapitel fyra beskrivs undersökningens metod och genomförande, och där presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor och forskningsansats. Kapitel fyra beskriver också datainsamlingen och analysmetod. I slutet av kapitlet diskuteras tillförlitlighet, trovärdighet och etik. Kapitel fem är resultatredovisningen och där presenteras resultaten av analysen. I kapitel sex diskuteras undersökningens resultat och metod i relation till tidigare forskning, och förslag på fortsatt forskning ges.

2 Perspektiv på elevers skrivande

I detta kapitel presenteras olika perspektiv på elevers skrivande för att ge en bild av de olika aspekter som kan inverka på skrivandet och på analysen av elevtexter. Inledningsvis beskrivs dialogismen som kunskapsteori samt hur dialogismen konkret kan användas i skrivundervisningen. Därefter diskuteras skolskrivandets kommunikativa funktion, elevtexternas mottagare samt instruktioner som en av skolans textaktiviteter. Också digital teknik i skrivundervisningen och en sociokulturell syn på skrivande lyfts fram. Sedan följer en redogörelse för elevers skrivande i olika språkmiljöer och elevtexterna i ljuset av såväl den finländska som den svenska läroplanen, och i samband med detta presenteras även språkbild i Finland.

2.1 Dialogism och dialogiskt skrivande

Enligt Malmbjer (2017, s. 73–74) är det fruktbart att se på undervisning och skrivande som en dialog både när det gäller skrivundervisning och skrivforskning. Hon presenterar Michail Bachtins *dialogism* som är en kunskapsteoretisk inriktning som rör språk, tänkande och lärande. Ordet dialog används i vardagligt tal för att beskriva ett muntligt samtal mellan en eller fler personer, men inom dialogismen som kunskapsteori innefattar begreppet dialog såväl muntliga som skriftliga yttranden (Dysthe, 1997, s. 47–48). Dialogism är ursprungligen en litterär teori, men den kan även användas i utformandet av undervisning och för att förstå skrivande. Bachtins teori bygger på att alla yttranden sker i dialog med tidigare och framtida yttranden och att alla yttranden är en del i en historisk och kulturell dialog. Våra yttranden påverkas av vår kunskap och inställning till tidigare yttranden. Inga yttranden är neutrala i och med att de utöver ett innehåll även innefattar en förståelse, en position, ett perspektiv och ett ställningstagande. Alla yttranden kan därför ses som förmedlare av olika versioner av verkligheten. För att beskriva detta använder Bachtin begreppet *röst*. (Malmbjer, 2017, s. 73–74.)

Ett yttrande har alltid en eller flera tilltänkta mottagare, en adressivitet, och dessa mottagare påverkar eller har påverkat yttrandets form och innehåll. Ett yttrande har också flera egenskaper, och en av dem är genre. Genren påverkar yttrandets språkliga utformning i och med att det styrs av ett bestämt socialt språk och kulturellt och historiskt givna former för yttranden inom en specifik genre. Bachtin använder också begreppet talgenre för att beskriva dialoger som används i liknande sammanhang och som har vissa bestämda drag gällande uppbyggnad, innehåll och stil. Yttranden formas även av kontexten samtidigt som yttranden kan bidra till att påverka kontexten och därmed finns det en dialog mellan yttranden och kontext. (Malmbjer, 2017, s. 76–78.)

Yttringar, så som texter, blir till i ett komplicerat samspel mellan flera faktorer, och dessa faktorer påverkar i sin tur yttrandet. Dysthe har skapat en dialogisk diskursmodell med utgångspunkt i Bachtins dialogism för att synliggöra samspelet mellan några av faktorerna som påverkar yttranden. Modellen består av sex olika relationer som alla kan påverka produktionen av text och dessa är relationen mellan skribent – ämne, skribent – läsare, skribent – andra texter, läsare – andra texter, ämne – andra texter och läsare – ämne. Därtill finns ramfaktorerna kontext och genre som är invävda i alla de sex relationerna. Alla dessa faktorer samspelar med varandra, och relationen mellan faktorerna är av intresse både för produktionen av texter och för analys av texter. (Dysthe, 1997, s. 52–53.)

Dysthe beskriver de tre första relationerna i diskursmodellen närmare. Gällande relationen mellan skribent och ämne skriver hon att skribenten är präglad av den sociala, kulturella och historiska bakgrunden, vilket påverkar hur denna skriver om ett ämne. Också skribentens kön, ålder och utbildning kan ha betydelse för skrivandet. Det som spelar störst roll är vilken inställning skribenten har till ämnet och till mottagaren, då yttringar är orienterade i två riktningar – mot ämnet och mot mottagaren, och detta har att göra både med relationen mellan skribent och ämne och skribent och läsare. Det som däremot är specifikt för relationen mellan skribent och läsare är att det finns en tilltänkt mottagare till texten, och därmed är läsaren inte bara en mottagare av ett budskap utan läsaren påverkar även textproduktionen. I skolan kan eleverna skriva så som de vet att läraren vill att de ska skriva. Skribenten påverkas i

någon grad, medvetet eller omedvetet, av vad denna tror att läsaren förväntar sig. Relationen mellan skribenten och andra texter har att göra med att texter alltid är en länk i en kedja av texter som har kommit före och som kommer att komma efteråt. Som läsare kan man förstå en text bättre om man vet vad texten är en respons på. (Dysthe, 1997, s. 55–61.)

Vi är hela tiden omgivna av texter – vi skriver, läser och tolkar texter dagligen. Enligt den symboliska interaktionismen är en texts mening inte isolerad i texten eller hos den som skriver eller läser en text, utan texten får sin mening i interaktionen mellan skribenten, texten, läsaren och omvärlden. En elev som skriver skapar alltså mening i klassens sociala rum, och när elever skriver sker en interaktion mellan lärare och elev. Därtill läser och tolkar eleverna de uppgifter som läraren ger dem och läraren läser och reagerar på elevernas texter vilket leder till att det uppstår ett dialogiskt samspel. (Smidt, 1997, s. 205, 213.)

Nordenfors (2017, s. 16) hänvisar till Korp (2011) som lyfter fram att elevtexter är en del av en dialogsituation i och med att texten är elevens svar på en utställd uppgift. I och med detta är texten såväl som idé, utkast och färdig text ett yttrande som riktar sig till läraren och lärarens roll är att reagera genom att ge respons på texten. Nordenfors skriver att det är lärarens uppgift att bidra med en didaktisk textrespons som är både systematisk och medveten. För att ge denna typ av respons bör läraren läsa texten i formativt syfte, och lärarens läsning ska sedan omformas till respons på elevens text. Responsen ska baseras på de mål och syften som läraren formulerat för uppgiften, samt på läroplanens krav på texter av olika slag. Om responsen är uppbyggd enligt dessa kriterier kan både texten och eleven utvecklas då responsen kan bidra till att fylla de luckor som finns mellan hur texten ser ut och läraren och läroplanens bild av hur texten borde se ut.

När elever skriver går de in i olika skrivroller utgående från sin uppfattning om vad de ska skriva och vem som kommer att läsa det de skriver. Dessa skrivroller är språkligt och socialt definierade men subjektivt tolkade. Olika genrer kan ge olika krav eller möjligheter på vilka skriftspråkliga roller som eleverna kan ta. I skolan möter eleverna

olika genrekrav och de får då testa olika roller, vilket kan utveckla elevernas skriftspråkliga identitet över tid. Att skriva är alltså att prova olika roller. Eleverna kan dessutom ha flera roller – till exempel kan de leva sig in i de fiktionsroller som de konstruerar i texten, vilket är en roll, och dessutom har eleverna rollen som skrivande elev i skolan, vilket är en annan roll. (Smidt, 1997, s. 217–218.)

Om dialogismen beaktas i undervisningen torde det vara viktigt att låta eleverna få tillägna sig kunskap genom att gå i dialog med läraren, varandra och med ämnesstoffet (Malmbjer, 2017, s. 81–82). I skrivsituationer i skolan bör det finnas dialogpartners som fungerar som stöd under skrivandets gång. Dialogpartnern kan utgöras av en annan elev eller av läraren, men det viktiga är att eleverna inte ska lämnas ensamma i skrivandet utan att de ska delta i en dialog som främjar lärandet. Skrivandets uppgift bör inte ses som primärt expressiv utan även som ett socialt verktyg. (Trøite Lorentzen, 2009, s. 16.)

2.2 Skrivundervisning

Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 15–16) lyfter fram att skolskrivandets kommunikativa funktion har problematiserats och diskuterats av flera forskare. De refererar till Nyström (2000) som menar att skolskrivande är ”lösgjort från ett kommunikativt och socialt sammanhang.” Palmér och Östlund-Stjärnegårdh menar ändå att skolskrivande kan vara kommunikativt om skrivandet sker i funktionella sammanhang där det finns verkliga mottagare som till exempel i kamratrespons. Syftet med skolskrivande är bland annat sammankopplat med skrivinläring och betygsättning, och även om en skrivuppgift har ett funktionellt syfte finns också syftet att träna skrivförmågan och visa upp sina kunskaper för läraren kvar i bakgrunden.

Malmbjer (2017, s. 86) hänvisar till Halasek (1999) som menar att ett problem i skrivundervisningen är adressiviteten – alltså vem texten riktar sig till. Vanligtvis är det enbart läraren som är den verkliga mottagaren till elevernas text, och lärarens roll

är att bedöma och betygsätta skrivprocessen och den färdiga texten. Detta kan leda till att eleverna skriver det som de tror att läraren vill läsa.

Instruktioner kan ses som en del av textaktivitet eftersom elever läser många olika instruktioner i samband med uppgifter de ska utföra. Syftet med en instruktion är att vägleda hur någon ska handla. Det finns tre steg för textaktiviteten instruktion: mål, metod och resultat. Om instruktionen följs blir resultatet det som vi förväntat oss utgående från det som instruktionen uppmanat till. (Nordenfors, 2017, s. 120–123.)

Gällande den digitala tekniken i förhållande till skolans textkultur är det viktigt att utveckla sådana kompetenser och sådan pedagogik som lämpar sig för de nya villkoren för kommunikation och interaktion som den digitala tekniken medför. I och med att begreppet text har breddats måste undervisningen inkludera flera olika textpraktiker – både traditionella textpraktiker med papper-och-penna och digitala textpraktiker. (Sofkova Hashemi & Tynkkinen, 2016, s. 47.)

Sociokulturell syn på skrivande

Smidt (2009, s. 28–30) framhåller att olika slags skrivande kräver olika slags kunskap, och därför bör skrivkonsten utvecklas och läras in om och om igen. I skolan ska eleverna alltså lära sig att skriva i olika sammanhang, för olika ändamål och inom olika genrer. Smidt beskriver Hoels (1997) ”inåtriktade” och ”utåtriktade” skrivteorier, där de ”inåtriktade” teorierna handlar om vad som händer i huvudet på en skribent under skrivprocessen – alltså kognitiva teorier. De kognitiva teorierna kan hjälpa till att förstå hur eleverna tänker, vilka eventuella problem de kan ha gällande att förstå uppgifter eller att bilda ord och meningar samt vilka strategier de använder för sitt textskapande.

Det finns också kognitiva teorier som beskriver hur texter byggs upp utifrån mönster eller ”scheman” som finns lagrade i hjärnan. Schemateori bygger alltså på vilka scheman skribenten använder för att skapa innehåll, form och syfte eller handling. Denna kognitiva teori ligger mellan ”inåtriktade” och ”utåtriktade” teorier eftersom de

scheman som används påverkas av skribentens kulturella och sociala sammanhang. De så kallade ”utåtriktade” skrivteoriernas utgångspunkt är att skrivande är en social och språklig verksamhet som påverkas av kontexten och som styrs av inlärd tanke- och uttryckssätt och handlingsmönster. Med detta i åtanke menar Smidt att vi måste förstå skrivandets kontext, syfte, mottagare, förväntningar och normer för att kunna förstå hur texter utvecklas och används. (Smidt, s. 28–30.)

2.3 Elevers skrivande i olika språkmiljöer

Skrivande på ett första- och andraspråk

Forskningen inom andraspråksinläring fokuserade länge på det talade språket hos andraspråksanvändare, men nu har även skrivande på ett andraspråk lyfts fram som ett eget område inom andraspråksinläring. Skrivande på ett andraspråk är komplext och påverkas av flera faktorer, så som den allmänna kunskapsnivån i andraspråket, skribentens ålder samt läs- och skrivförmågan i förstaspråket. Skillnader som är avgörande mellan första- och andraspråksskribenter är ordförråd, kunskap om morfologi och syntax och erfarenheter av text och målspråkets skriftkonventioner. En modersmålstalare har ofta kunskap om texters konventioner och struktur redan i tidig ålder, medan en andraspråksskribent av naturliga skäl ofta saknar dessa erfarenheter av text på andraspråket. (Magnusson, 2013, s. 633–636.)

Också genrekonventioner kan i vissa fall skilja sig mellan första- och andraspråkets texter. Dessutom kan andraspråksinlärarens ålder också spela in i andraspråksutvecklingen. I allmänhet gynnas andraspråksinläringen om inläringen påbörjas i ett tidigt skede eftersom yngre inlärare generellt når en högre nivå än de som kommit i kontakt med andraspråket senare. Gällande litteracitet på ett andraspråk är åldersfrågan ändå mer komplex, eftersom kunskaper om läsning, skrivande och text på förstaspråket också kan vara en resurs i andraspråksskrivande. (Magnusson, 2013, s. 636–637.)

Magnusson (2013, s. 641) beskriver exempel på olika avvikelser från standardsvenska som är vanligare eller nästan enbart förekommer hos andraspråksanvändare. Dessa avvikelser är kongruensfel (t.ex. texten som är skrivet), artikelfel (t.ex. anpassa sig i samhälle), avvikelse i konstruktioner (t.ex. de som har brutit lagen, håller inte med hennes idé, vara lydiga för sina män) och ordföljdsfel (t.ex. där kvinnorna måste vara hemma). Det kan dock vara svårt att analysera enskilda texter och på basis av dem uttala sig om eventuella orsaker till varför texterna ser ut som de gör. Andraspråksskribenter som vågar uttrycka sig mer komplext kan skapa mer stilistiskt sofistikerade texter, men risken är då att korrektheten blir bristande. En annan strategi är att skriva enkla och trygga strukturer, och andraspråksskribenter som använder denna strategi skriver ofta mer korrekta texter men mer stilistiskt enkla texter.

Analys av elevtexter i olika språkmiljöer

Elevers skrivande kan undersökas på olika sätt. Forskaren kan antingen följa med själva skrivprocessen och försöka kartlägga vad, hur, när och varför elever skriver och hur skrivandet organiseras i skolan. Ett annat sätt att undersöka elevers skrivande är att ha utgångspunkten i färdigt skrivna texter och då blir uppgiften att ta reda på vad texterna avslöjar om hur de har kommit till, vilken funktion de har och vad eleverna har lärt sig eller ännu inte lärt sig. (Holmberg, 2017, s. 55.)

Gällande analys av elevtexter skriver Bjar (2006, s. 332–334) att informationen i skrivna text ska kunna överföras till läsaren så att denna förstår texten utan att ställa frågor till skribenten om innehållet. Det skrivna ska alltså kunna stå för sig självt och erbjuda all information som är nödvändig för förståelsen av texten. De aspekter som kan analyseras är om texten innehåller logiska bindningar, så kallade konnektivbindningar, som binder ihop korta satser till längre meningar. Även de substantiv, pronomen, adjektiv och verb som används i texten kan analyseras för att undersöka skribentens eller skribenternas ordförråd samt förmågan att använda allmänna och specifika ord som passar in i textens semantiska fält. Gällande verben kan tempus vara av intresse, till exempel om det förekommer tempusskiftet som inte är funktionella. En annan aspekt som kan analyseras är skribentens meningsbyggnad och användning av skiljetecken, eftersom detta kan säga något om skribentens

uppfattning om meningens funktion som en enhet i skrivande. Bjar menar också att stavningen kan uppmärksammas eftersom skribentens nivå gällande stavning kan säga något om vilken typ av stavningsutveckling som behövs framöver.

Liberg (2010, s. 217) lyfter fram olika områden som kan beaktas gällande skrivna texter. Ett område är textinnehållet och de olika uttryckssätt, termer och begrepp som används inom olika ämnen. Ett annat område är hur komplicerade menings- och satskonstruktionerna är. Också textens uppbyggnad kan beaktas, bland annat gällande hur sammanhängande texten är och hur enkelt det är för en läsare att följa med i texten och förstå textens innehåll. Andra frågor som kan ställas vid bedömning av elevtexter är om skribenten har lyckats få fram vad denna ville i genren så att den som läser texten förstår vad texten går ut på och om texten hänger ihop (Garme, 2010, s. 72).

2.4 Elevers skrivande i ljuset av styrdokumentet

I Finland trädde en ny läroplan i kraft år 2016, men eftersom materialet har samlats in år 2015 då *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* var i kraft hänvisar jag till den läroplanen här. Här redogörs för innehållet i läroplanerna från Finland och Sverige gällande elevers skrivande och elevernas språk. När den finska läroplanen presenteras lyfts även språkbadsundervisning fram.

Läroplanen i Finland

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2004, s. 48) står det att eleverna i ämnet modersmål och litteratur i skolår 3–5 ska lära sig att strukturera olika slags texter både i tal och i skrift. Eleverna ska utveckla sin förmåga att uttrycka sig tydligt, och deras ord- och begreppsförråd ska utvidgas. Därtill ska eleverna utveckla sin meningsbyggnad samt iaktta och tillämpa grunderna för tal- och skriftspråkets normer i ett funktionellt sammanhang. Eleverna ska också producera olika slags texter med hjälp av ord- och textbehandlingsprogram. Enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 44) varierar språkbakgrunden hos eleverna i ett flertal

finlandssvenska skolor, vilket leder till att färdigheterna i skolspråket – alltså svenska – kan variera mycket mellan elever inom samma årskurs.

Språkbad i Finland

Språkbadsskolor i Finland följer samma läroplan som övriga finska skolor, men i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 finns ett kapitel (kapitel 9.1) som speciellt berör språkbad på de inhemska språken. Enligt läroplanen är det centrala målet för språkbadsundervisning att ”ge eleverna en gedignare språkkunskap än i vanlig undervisning under lektioner reserverade för språkundervisning.” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 270.)

I språkbadsskolor finns ett undervisningsspråk och ett språkbadsspråk. Språkbadsundervisning finns till för elever som inte har språkbadsspråket som modersmål, och målet med språkbadsundervisning är att eleverna ska få undervisning i alla läroämnena på bägge språk, men att språken inte ska användas samtidigt. Inom språkbadsundervisning används principen en lärare – ett språk, så när språket ska bytas byts också lärare. Språkbadsundervisningen i den skola som har deltagit i Skrivkompetensprojektet följer modellen för tidigt fullständigt språkbad och den skolan är undervisningsspråket är finska och språkbaddspråket svenska. I årskurs 5 är undervisningen uppdelad så att hälften av undervisningen går på svenska och hälften på finska. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Läroplanen i Sverige

I den svenska läroplanen (Skolverket, 2011) står det att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper i att formulera egna åsikter och tankar i olika typer av texter och genom olika slags medier. I undervisningen ska elevernas förmåga att skapa och bearbeta texter enskilt och tillsammans med andra utvecklas, och eleverna ska lära sig olika strategier för att skriva texter av olika slag och kunna anpassa texterna till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Eleverna ska även lära sig att skapa texter där ord, bild och ljud samspelar.

I läroplanen står det också att eleverna ska lära sig att skriva, disponera och redigera texter både för hand och med hjälp av dator. Eleverna ska lära sig att skriva beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter, som exempelvis faktatexter, reklam, arbetsbeskrivningar och insändare. Fokus ska då ligga på texternas innehåll, uppbyggnad och språkliga drag och på att skillnaderna i språkanvändningen beror på vem man skriver till och vilket textens syfte är. (Skolverket, 2011).

3 Perspektiv på elevers texter

I detta kapitel diskuteras perspektiv på elevers texter. Inledningsvis problematiseras begreppet genre och olika definitioner på begreppet lyfts fram. Därefter följer en redogörelse för hur begreppet genre definieras och används i denna undersökning i och med att en del av analysen av elevtexterna berör genretillhörighet. Sedan beskrivs genrepedagogisk undervisning och genrearbete i klassrummet. Också intervjun som genre och turtagning i samtal lyfts fram i och med att elevtexterna som analyseras i denna undersökning ska tillhöra genren *intervju med expert* och eftersom materialet består av elevtexter med dialogiskt innehåll.

3.1 Begreppet genre

Det kan vara problematiskt att definiera begreppet genre eftersom genre definieras på olika sätt av olika forskare och inom olika forskningsgrenar. Berge och Ledin (2001) lyfter fram Todorovs (1990) tanke om att genrer är det som läsaren förväntar sig och det som författaren använder som modell för skrivande. Genretillhörighet kan ses som ett texttexternt fenomen, vilket betyder att genrebeskrivningen utgörs av de sociala eller retoriska situationer som en text ingår i. Genre kan också betraktas som ett textinternt fenomen, vilket innebär att genren har obligatoriska mönster för text, språk och innehåll. (Berge & Ledin, 2001.)

Helgesson (2017, s. 34) beskriver Swales modell som används för att undersöka genrer. Swales definition på begreppet genre är "a class of communicative events" (1999, s. 58), vilket Helgesson översätter till "en grupp kommunikativa händelser". Swales (1990) menar att genrer är något som används och definieras av språkbrukarna själva, och att genrer alltså inte fastställs av forskares analyser av texter. Hedeboe och Polias (2008, s. 13) definierar ordet genre som "en social process med igenkännbara steg och med ett särskilt socialt syfte". Elevernas språkliga resurser kan hjälpa dem att identifiera olika slags texter och språket blir en tillgång som omedvetet används på olika sätt i olika situationer. Den omedvetna kunskapen om språkliga aktiviteter kallas ibland för ett system, och systemet är då en del av den sociala och kulturella kontexten.

Många elever kan känna igen otaliga genrer eftersom de är medlemmar i den kulturella kontexten, medan elever som har en annan bakgrund kan ha svårare att identifiera olika genrer då texterna i deras kultur kan se annorlunda ut eller ha andra syften.

I denna avhandling betraktas genre främst som ett textinternt fenomen, vilket innebär att texterna analyseras med utgångspunkten att de är uppbyggda utgående från de mönster för text, språk och innehåll som är kopplade till den specifika genren som skrivuppgiften ingår i. Dock betraktar jag även genre som en social handling och som en kommunikativ händelse i och med att jag undersöker genren i texter skrivna av elever i tre olika språkmiljöer och i och med att elevtexterna är skrivna som en uppgift i skolan, vilket eventuellt också kan påverka texternas genredrag. För att undvika förvirring gällande det komplexa genrebegreppet kunde begrepp som texttyp eller textaktivitet användas i stället, vilket till exempel Rehman (2017, s. 1) föreslår. Jag kommer ändå att genomgående använda begreppet genre, och begreppet används då enligt den definition som jag preciserat här.

Valet att uteslutande använda begreppet genre grundar sig på genrebegreppets breda användningsområde. Genre kan både användas för det som kännetecknar traditionella texttyper i fråga om de färdiga mönstren för skrivande och texter, men definitionen av genre som en kommunikativ händelse och social handling är heller inte överflödigt för denna undersökning eftersom analysen berör elevers skrivande i skolan, och i och med att kontexten till viss del beaktas.

3.2 Genrepedagogik

Genrepedagogisk undervisning bygger ofta på den modell som utvecklades av forskare och lärare i Australien. Inom denna modell för genrepedagogik började begreppet genre användas som en benämning för att karaktärisera de olika texter som finns i skolans textvärld, vilket innefattar allt från texter i läromedel till elevernas texter och skrivuppgifter inom olika ämnen. Genrepedagogiken fungerar som en

undervisningsmodell som är baserad på texter och modellen framhäver språkets och litteracitetens betydelse för skolarbetet. (Kuyumcu, 2013, s. 605–607.)

Ett genrepedagogiskt arbetssätt kan hjälpa elever som har ett annat modersmål än svenska i deras språkutveckling i och med att genrepedagogiken hjälper eleverna att uppfatta mönster och strukturer i texter. Eleverna kan alltså se hur språket och grammatiken bidrar till att skapa betydelse i olika slags texter. Språket och grammatiken konstrueras på olika sätt i olika texter, och det är de varierande språkliga konstruktionerna som gör att texter hör till olika genrer. (Garme 2010, s. 48–49.)

Inom genrepedagogik är det främst språkets funktion som är väsentlig, inte språkets form. Huvudfokus bör ligga vid att få fram betydelsen i det som kommuniceras. Den språkliga strukturen, gällande exempelvis interpunktion och stavning, kan dock vara av stor vikt då det gäller att få fram betydelsen. När eleverna ska jobba med grammatik eller ordförråd är det viktigt att det sker i ett sammanhang där syftet inte enbart är att öva på språkets struktur. Inom genrepedagogik sker arbetet med den språkliga strukturen och språkets funktion parallellt. Detta innebär alltså att eleverna kan tillägna sig kunskaper i och förståelse för ett ämne samtidigt som de utvecklar sina språkliga uttrycksmöjligheter. (& Sandell Ring, 2010, s. 61–63.)

Den moderna skrivpedagogiken uppmuntrar till att låta eleverna skriva i olika genrer, och elevernas genremedvetenhet utvecklas genom att läsa och analysera olika slags texter (Heilä-Ylikallio, 2002, s. 12). Utöver att skriva texter inom olika genrer innefattar en genremedveten skrivundervisning också respons, mottagarmedvetenhet och utvärdering. För att förstå en genre krävs en medvetenhet om textens form och funktion, och de elever som misslyckas med sina texter vet ofta inte hurdana förväntningar som ställs på deras texter och de saknar ofta mönster för sitt skrivande. (Svartström, 2002, s. 58–59.)

Torvatn (2009, s. 164–165) lyfter fram kritik mot att jobba med ett renodlat genrearbete i klassrummet. Hon nämner bland annat Britton (1975) som menar att en genomgång av olika drag som karaktäriserar olika genrer kan leda till att elevernas

förståelse för genren blir förenklad. Torvatn refererar också till Friedman (1994) som framhåller att det inte går att skapa enhetliga regler för en bestämd genre eftersom förväntningarna på en text inom en viss genre är så komplexa.

3.3 Intervjun som genre

Intervjun som genre byggs upp av kommunikativa normer och yttranden som är dialogiska till sin natur i och med att intervjuaren och den som blir intervjuad samarbetar för att konstruera den intervjuades berättelse (Arnold 2012, s. 569). Enligt Østern (1997, s. 19–20) finns det olika typer av intervjuer – sakintervju, kommentarintervju, porträttintervju och kritisk intervju. Hon lyfter fram vad som vad som karakteriserar en dålig intervju, och exempel på detta är att ställa oklara och långa frågor, att ställa frågor som ger självklara svar, att ställa frågor som inte har några svar, att ställa frågor som bara ger ja- eller nej-svar, att ställa ledande frågor och att som intervjuare vara avogt inställd mot den som intervjuas.

Turtagning i samtal

Samtal innehåller så kallade trafikregler. I ett samtal finns det turtagningsregler för hur ordet fördelas mellan deltagarna i samtalet, och turtagningen gör så att inte alla talar samtidigt. Dessa regler för samtalet följs på ett naturligt sätt om kommunikationen flyter smidigt, men ibland uppstår frustration om samtalet inte flyter på och trafikreglerna inte följs. Det finns både kulturella och individuella skillnader i människors samtalsstil, men de mest grundläggande reglerna för ett samtal är samma. (Norrby, 1996, s. 97–99.)

Det är enklare att se hur turtagningen går till i en mer formell diskurs, så som i en intervju eller i ett förhör. I sådana diskurser är det en ledare för samtalet, och samtalsstrukturen består av en förhållandevis förutsägbar struktur av frågor och svar. En samtalstur kan vara kort och bestå av enstaka ord, exempelvis *ja* eller *nej* som svar på en fråga. Samtalsturen kan också bestå av ett längre yttrande så som en fras eller en syntaktiskt fullständig mening. Samtalsturen kan även vara ännu längre, som när

någon berättar en historia. (Norrby, 1996, s. 97–99.) Elevernas texter som analyseras i denna avhandling är dialogiska och ska vara skrivna inom genren *intervju med expert*. I och med detta kan turtagningen vara avgörande för om texten uppfattas som en intervju och som ett strukturerat samtal eller inte.

4 Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs avhandlingens metod och genomförande. Inledningsvis presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Sedan följer en redogörelse för hermeneutik som forskningsansats. Därefter beskrivs datainsamlingen och datamaterialet samt hur materialet har analyserats. Slutligen diskuteras avhandlingens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att analysera dialogiska elevtexter skrivna av elever i en sverigesvensk skola, en finlandssvensk skola och en språkbadsskola. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur fungerar de dialogiska elevtexterna i sin genre?
2. Hurdana mönster finns det i elevtexterna?

4.2 Hermeneutik som forskningsansats

Hermeneutik används som forskningsansats då målet är att förstå, tolka och förmedla. Inom hermeneutiken finns det flera inriktningar, och de olika inriktningarna kan gå in i varandra och är i princip komplementära när det gäller praktiskt analysarbete. Det finns inte någon enhetlig metod för hur hermeneutisk tolkning ska gå till, vilket beror på att forskare har olika ingång och förförståelse, och utgående från detta väljs på vilket sätt det empiriska materialet ska förstås och tolkas. Materialet inom hermeneutisk tolkning och analys är i allmänhet texter av olika slag. (Westlund, 2009, s. 62–70.) Enligt Kvale (1997, s. 50) är syftet med hermeneutisk tolkning att uppnå en förståelse av den avsedda eller uttryckta meningen i en text, då hermeneutiken studerar tolkning av texter. I denna undersökning är syftet att analysera dialogiska elevtexter, och eftersom hermeneutikens syfte är att undersöka texter och att förstå och förmedla

texternas innebörd och mening lämpar sig denna forskningsansats väl för undersökningens syfte. Genom denna undersökning ämnar jag öka förståelsen för dialogiska elevtexter genom att analysera och tolka texternas genredrag samt hurdana mönster som finns i texterna från tre olika språkmiljöerna.

Sjöström (1994, s. 81) skriver att det vid analys av materialet är viktigt att beakta alla utsagor, handlingar och sekvenser som berör det som undersöks. Analysen ska vara systematisk så att utsagor inte väljs ut godtyckligt för att de stämmer överens med forskarens förväntningar eller för att de på något annat sätt drar till sig forskarens uppmärksamhet. Varje läsare och mottagare av en text har en förförståelse som bygger på mottagarens individuella upplevelser, utbildning, kunskaper om textgenren, språk samt uppfattning om världen, samhället och människor – och utan viss förförståelse är det omöjligt att tolka texter (Bergström & Boréus, 2000, s. 50).

Inom hermeneutisk forskning används begreppet *den hermeneutiska cirkeln*, som innebär att förståelsen av en text skapas genom att delar i en text tolkas i förhållande till helheten och att helheten tolkas utifrån delarna (Kvale, 1997, s. 51; Bergström och Boréus, 2000, s. 26). I analysen sker en ständig växling mellan del och helhet vilket kan ge en djupare förståelse av textens mening. Analysprocessen är i princip oändlig fram tills en rimlig mening har hittats, och inom hermeneutiken används begreppet cirkel eller spiral för att beskriva denna process (Kvale, 1997, s. 51).

En av principerna inom hermeneutik är principen om textens autonomi, vilket betyder att texten ska förstås i sig själv (Kvale, 1997, s. 51). Kontexten bestämmer inte vad som uttrycks i en text, men kan vara till hjälp för att fastställa inom vilka ramar rimliga tolkningar kan göras (Bergström & Borelius, 2000, s. 26–28).

Hermeneutiken som forskningsansats har tre huvudinriktningar. Beroende på vilken inriktning som används varierar tolknings- och analysprocessen. Också vad som är fokus för tolkningen beror på vilken inriktning forskaren väljer. Den första inriktningen är existentiellt inriktad hermeneutik och inom denna inriktning är målet

att förstå författaren bakom olika texter. Den andra inriktningen är misstankens hermeneutik som används när målet är att förstå fenomenet som texten handlar om. Den tredje och bredaste inriktningen inom hermeneutik är allmän tolkningslära där tolkningar görs genom att ställa delar av texten i relation till helheten. (Westlund, 2009, s. 63–65.) I denna undersökning används den allmänna tolkningsläran eftersom delarna analyseras i relation till helheten och vice versa i enlighet med den hermeneutiska cirkeln eller spiralen.

Inom hermeneutisk forskning är det viktigt att forskaren redogör för sin förförståelse inför det som undersöks (Sjöström, 1994, s. 83). Förförståelse innebär att alla har övertygelser, förutfattade meningar och fördomar som kan komma att påverka tolkningen av det som studeras, men genom att presentera den egna förförståelsen är risken mindre att den egna förförståelsen påverkar eller styr analysen och tolkningsprocessen (Westlund, 2009, s. 64, 71). I denna undersökning utgår jag från ett objektivt perspektiv som forskare, och som redan nämnt har jag inte samlat in materialet för denna undersökning själv, och jag har därmed inte besökt de klasser där texterna har samlats in. I och med detta har jag ingen förutfattad mening om eleverna som har skrivit texterna. Det som jag ändå kan lyfta fram är min bild av de olika språkmiljöerna som eleverna som har skrivit texterna ingår i. Min förförståelse gällande språkmiljöerna är att eleverna i den sverigesvenska skolan och i den finlandssvenska skolan har en mer utvecklad skrivförmåga när det gäller att formulera texter på svenska än språkbads eleverna som har svenska som andraspråk.

4.3 Datainsamling och beskrivning av datamaterialet

Materialet för denna studie samlades in genom Skrivkompetensprojektet år 2015. Jag har inte själv varit med i insamlandet av materialet, utan materialet har tilldelats mig. Materialet som har samlats in består av elevtexter skrivna av elever som går i årskurs 5 i tre olika skolor – en finlandssvensk skola (Fläderskolan), en språkbadsskola (Klöverskolan) och en sverigesvensk skola (Syrénskolan). Materialet består sammanlagt av 28 texter – 9 texter från Fläderskolan, 10 texter från Klöverskolan och 9 texter från Syrénskolan. Eleverna har parvis skrivit fiktiva intervjuer. Instruktionerna

de fick var att de skulle intervjua en av experterna på bilden (se bilaga 1). Bilden de skulle utgå från visades på dokumentkamera eller dator så att eleverna kunde se den hela tiden.

Eleverna jobbade parvis vid datorer och de fick använda datorn eller eventuella uppslagsböcker som hjälpmedel för skrivuppgiften. Eleverna skulle skriva minst fem frågor och fem svar, och då alltså skriva både de frågor som intervjuaren ställer och de svar som experten ger. Målet med uppgiften som analyseras i denna avhandling var att eleverna skulle skriva en "intervju med expert". Metoden, som anger hur något ska göras, beskrivs i uppgiften så här: "Ni skall intervjua en av experterna på bilden. Er uppgift är att skriva både de frågor som intervjuaren ställer och de svar som experten ger. Skriv minst fem frågor och fem svar. Arbeta i par och skriv i ett word-dokument." (jfr. Nordenfors, 2017, s. 120–123.)

4.4 Analys av datamaterialet

För denna undersökning har ingen färdig modell för analys av elevtexter använts eftersom jag inte hittade någon modell för elevtextanalys som kunde appliceras på den typ av analys som jag ämnade göra. Därför har en egen analysmodell skapats utgående från undersökningens syfte. Undersökningens ansats är kvalitativ, men en del kvantitativa inslag förekommer för att åskådliggöra de mönster som framkommit i analysen av elevtexterna.

Det som analyseras i denna avhandling är enbart slutprodukten av elevernas skrivprocesser. Som redan nämnt har jag inte deltagit i insamlandet av materialet, utan jag har fått ta del av de färdiga texterna och jag kan därför inte dra några slutsatser om själva skrivprocessen. Dock har jag haft tillgång till de instruktioner som eleverna fick och har kunnat beakta dessa instruktioner i analysen av elevtexterna.

För analysen av datamaterialet utgår jag från Josephson, Melin och Olivs (1990) modell för textanalys som refereras till av Heilä-Ylikallio (2002, s. 14–15). Modellen

omfattar tre nivåer – funktionell, strukturell och normativ nivå. När en text analyseras på den funktionella nivån ställs frågan om vilken som är textens funktion och vanligtvis också vilken genre texten tillhör. På den strukturella nivån analyseras textens struktur för att undersöka om strukturen svarar mot textens funktion. Den normativa nivån analyseras genom att lyfta fram de normbrott som finns i texterna, och detta kan med fördel göras under en längre tid. I denna undersökning analyseras huvudsakligen den funktionella och strukturella nivån då dessa nivåer sammanfaller med undersökningens syfte. (Heilä-Ylikallio, 2002, s. 14–15.)

För att svara på den första forskningsfrågan analyseras elevtexterna på den funktionella nivån för att undersöka om texten fungerar i sin genre. För denna forskningsfråga har jag formulerat två kriterier för att avgöra om elevernas texter kan anses höra till den genre som efterfrågas i uppgiftsbeskrivningen, nämligen ”Intervju med expert”. Det första kriteriet är att texten ska bestå av intervjufrågor och svar, då detta krav kommer fram redan i uppgiftsbeskrivningen. För att detta kriterium ska fyllas måste intervjufrågorna och intervjusvaren vara sammanvävda i en välfungerande dialog. Det andra kriteriet är att samtalet mellan den som intervjuar och den intervjuade inte enbart ska vara ett vardagssamtal – det ska framgå att det är en intervju med en *expert*, vilket är en mer formell samtalssituation. För att elevtexten ska klassas som ”Intervju med expert” måste båda kriterierna uppfyllas.

Bister (2002, s. 14) placerar genren intervju i det institutionella samtalet. För att klargöra vad jag i denna avhandling menar med vardagssamtal och institutionella samtal har jag valt ut delar som lämpar sig för min undersökning från Nordmans (2002, s. 156–159) beskrivningar av vardagssamtal och institutionella samtal och utgått från de beskrivningarna för att kunna fastställa om elevtexterna är vardagssamtal eller intervjuer med en expert. Nordman hänvisar till Linell (1990) som beskriver vardagssamtalets utmärkande drag som jämlikhet mellan samtalsdeltagarna, avsaknaden av en förutbestämd rollfördelning och att det inte finns någon begränsning på turtagningen – det är inte så att en samtalsdeltagare genomgående ställer frågor och den andra svarar. I vardagssamtal finns det även en stor frihet att behandla och att växla mellan olika ämnen. Det som karaktäriserar institutionella samtal är bland annat

att de är mer ämnesmässigt slutna, att innehållet i samtalet är mer specifikt, att det finns klarar roller (till exempel lekman och expert), att det finns ett tydligt syfte med samtalet och att aktivitetstypen är socialt erkänd och har en benämning – i detta fall ”intervju med expert”.

Enligt Devitt (2000, s. 700) kan genrer analyseras både utgående från hur de är och hur de inte är. En genreanalys kan då bygga på både det som finns i texten och det som saknas i texten. Med utgångspunkt i detta analyseras elevtexterna både utgående från vad som finns i texterna och vad som saknas i texterna enligt kriterierna som formulerats för denna avhandling för att bestämma genretillhörighet.

För att svara på den andra forskningsfrågan analyseras elevtexterna på den strukturella nivån för att undersöka hur textens struktur svarar mot textens funktion. Analysen har gjorts utgående från den hermeneutiska tolkningsprincipen och med dialogismens som kunskapsteoretisk bas. För att hitta mönster i elevtexterna har texterna analyserats i enlighet med den hermeneutiska cirkeln där delar i en text tolkas i förhållande till helheten och helheten tolkas utifrån delarna upprepade gånger. Dessa mönster har sedan delats in i grupper enligt de relationer som ingår i Dysthes (1997 s. 52–53) dialogiska diskursmodell².

4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

God tillförlitlighet och trovärdighet förutsätts för att forskningsresultaten ska vara av hög kvalitet i ett vetenskapligt arbete. Begreppen tillförlitlighet och reliabilitet samt trovärdighet och validitet är synonyma. Inom forskningsvärlden används traditionellt begreppen reliabilitet och validitet inom kvantitativ forskning, medan tillförlitlighet och trovärdighet används när forskningen är kvalitativ. (Kvale, 1997, s. 207–209.)

² Dysthes dialogiska diskursmodell beskrivs i avsnitt 2.1 och 5.2.

Eftersom det här är en kvalitativ undersökning används begreppen tillförlitlighet och trovärdighet.

Tillförlitlighet

Med tillförlitlighet avses att resultaten av en undersökning förblir de samma oberoende av vem som utför undersökningen och när undersökningen utförs under förutsättningen att förhållandena är de samma (Kvale, 1997, s. 213). Om en undersökning kan genomföras upprepade gånger och få samma typ av resultat är undersökningens tillförlitlighet hög (Stukát, 2011, s. 133–136). Tillförlitligheten används alltså som ett mått på i vilken utsträckning ett resultat kan upprepas om samma tillvägagångssätt eller mätinstrument används under lika omständigheter vid ett annat tillfälle. Tillförlitligheten kan mätas på olika sätt. Ett av dessa sätt är test-retest-metoden, som kan användas för att kontrollera om samma resultat nås när materialet analyseras vid ett senare tillfälle i analysprocessen. (Bell, 2006, s. 117.) För att stärka undersökningens tillförlitlighet har jag analyserat elevtexterna flera gånger med några veckors mellanrum för att se om jag analyserar genretillhörigheten och mönstren i texterna på samma sätt. Genom att använda metoden test-retest blev analysen mer djupgående då jag vid olika analystillfällen har hittat aspekter som ytterligare stärker de genredrag och mönster som inledningsvis analyserats.

Trovärdighet och generaliserbarhet

Med begreppet trovärdighet menas att undersökningen ska mäta det som den är avsedd att mäta (Kvale, 1997, s. 215, Denscombe, 2009). Trovärdigheten handlar alltså om hur bra ett mätinstrument är, och en undersökningens trovärdighet är hög när den undersöker de frågor som den är ämnad att svara på (Stukát, 2011, s. 133–136). En undersökning kan få ökad trovärdighet genom att andra utomstående forskare utvärderar forskningsmaterialet (Lankshear & Knobel, 2004, s. 366; Skar & Berge, 2018, s. 6). Undersökningens trovärdighet är också beroende av forskarens skicklighet. Forskaren bör kontrollera, ifrågasätta och tolka resultaten teoretiskt. Detta görs till exempel genom att forskaren presenterar olika perspektiv på ämnet, väljer en metod som lämpar sig för undersökningens syfte, förhåller sig kritiskt till analysen och presenterar sina tolkningar i förhållande till tidigare forskningsresultat. (Kvale &

Brinkmann, 2014, s. 298–302.) I denna undersökning har trovärdigheten stärkts genom att jag har genomfört och redovisat forskningsprocessen enligt förslagen på hur undersökningens trovärdighet kan stärkas. Därtill har jag haft en medstuderande som har granskat forskningsmaterialet i förhållande till de kriterier som jag har skapat och de relationer och mönster som framkommit i analysen.

Thornberg och Fejes (2009, s. 228) skriver att ”generalisering handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras på personer, situationer, händelser eller fall som inte har ingått i studien.” Inom kvantitativ forskning används ofta statistisk generalisering, vilket innebär att samplet som ingår i en undersökning ska vara representativt för den population som studien ämnar uttala sig om. Kvalitativ forskning har kritiserats för att inte kunna generaliseras, men i kvalitativ forskning används andra former av generalisering än de som används inom kvantitativ forskning. (Thornberg & Fejes, 2009, s. 228–230.)

Denscombe (2009, s. 382) poängterar att det inom kvalitativ forskning ofta är en relativt liten mängd data som undersöks, vilket gör att analysprocessen ser annorlunda ut än i kvantitativ forskning. Denscombe refererar till Lincoln och Guba (1985) som menar att generaliserbarheten då kan motiveras genom det som kallar *överförbarhet*. Genom att forskaren tillhandahåller information om undersökningens genomförande kan läsaren bedöma huruvida denna information skulle kunna användas i andra liknande fall. (Denscombe, 2009, s. 382–383.)

I denna undersökning är det svårt att beakta generaliseringsaspekterna ur den traditionella synvinkeln, men jag har genomgående strävat efter att föra fram information om undersökningens olika aspekter, och därmed kan läsaren överväga forskningens överförbarhet till jämförbara fall.

Etik

Inom vetenskapliga undersökningar är det viktigt att beakta huruvida studien som genomförs uppvisar god etik. Forskarens intresse att få fram ny kunskap ska läggas i relation till kravet på skydd av de personer som deltar i studien. En metod som kan användas är att anonymisera individer, platser eller institutioner som ingår i undersökningen så att dessa inte kan identifieras. (Larsson 1994, s. 171). När jag inledde arbetet med magisteravhandlingen och blev tilldelad materialet av min handledare skrev vi under ett avtal³ var jag intygar att materialet som används för denna undersökning hanteras konfidentiellt enligt forskningsetiska regler och att Skrivkompetensprojektets sätt att koda informanter och skolor används. I avtalet klargörs också att materialet returneras till handledaren efter att avhandlingen är skriven. Skrivkompetensprojektets ansvariga forskare har även skriftliga avtal med skolorna som ingår i projektet.

³ Se bilaga 2.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Syftet med avhandlingen är att analysera dialogiska elevtexter skrivna av elever i en sverigesvensk skola, en finlandssvensk skola och en språkbadsskola. I analysen har både genretillhörighet och mönster i elevtexterna undersökts. Resultatredovisningen är uppdelad i tre delar. Den första delen består av en allmän beskrivning av elevtexterna. I den andra delen besvaras den första forskningsfrågan som berör texternas genretillhörighet och i den tredje delen besvaras den andra forskningsfrågan som handlar om de mönster som finns i elevtexterna.

5.1 Allmän beskrivning av elevtexterna

Syrénskolan hade de längsta texterna i medeltal, 158,8 ord, och det var också en av Syrénskolans texter som var den längsta av alla texterna, 298 ord. Klöverskolan hade kortast texter med ett medeltal på 63,6 ord och den kortaste texten i materialet var en text från Klöverskolan som bestod av 33 ord. Fläderskolans texters längd var i medeltal 86,3 ord, men den kortaste texten från Fläderskolan var enbart två ord längre än Klöverskolans kortaste text, alltså 35 ord.

I två av Syrénskolans texter finns det multimodala inslag i form av bilder och emoji. Sådana inslag förekommer inte i några av de andra skolornas texter. Däremot finns det en viss skillnad i layout och typsnitt mellan olika texter. I Klöverskolans texter används samma typsnitt i 9 av 10 texter, men teckenstorleken varierar. I Fläderskolan används samma typsnitt i 7 av 9 texter, och i en av de texterna som använder annat typsnitt används tre olika typsnitt i samma text. I Syrénskolans texter används två olika typsnitt, det ena i 3 av texterna och det andra i resterande 6 texter.

I uppgiftsbeskrivningen stod det att eleverna skulle skriva texterna parvis, och största delen av elevtexterna är skrivna i par, men det finns några få undantag. Bland Fläderskolans texter finns det en text som tre elever skrivit tillsammans men alla andra

texter är skrivna i par. I Klöverskolan är alla texterna skrivna i par. Bland Syrénsskolans texter finns det en text som tre elever har skrivit tillsammans, fem texter som är skrivna i par och tre texter där det inte framkommer hur många elever som har skrivit texten.

5.1 Genretillhörighet

För att svara på den första forskningsfråga har tre tabeller sammanställts, en för varje skola. I tabellen framgår om texten uppfyller de kriterier som har fastställts för den första forskningsfrågan, och om texten anses höra till genren *intervju med expert*. I tabellen har elevtexterna fått en bokstav (skolans första bokstav) och en siffra.

Tabell 1.

Fläderskolan

	Består av intervjufrågor och -svar i en fungerande dialog	Fyller något av kriterierna för ett formellt samtal	Intervju med expert
F 1	x	-	Nej
F 2	x	-	Nej
F 3	x	-	Nej
F 4	x	x	Ja
F 5	x	-	Nej
F 6	x	x	Ja
F 7	x	x	Ja
F 8	x	-	Nej
F 9	x	-	Nej

Totalt 3 av 9 av Fläderskolans texter klassas som en *intervju med expert*.

Tabell 2.

Syrénskolan

	Består av intervjufrågor och -svar i en fungerande dialog	Fyller något av kriterierna för ett formellt samtal	Intervju med expert
S 1	x	x	Ja
S 2	x	x	Ja
S 3	x	x	Ja
S 4	x	x	Ja
S 5	x	x	Ja
S 6	x	x	Ja
S 7	x	x	Ja
S 8	x	x	Ja
S 9	x	x	Ja

Totalt 9 av 9 av Syrénskolans texter klassas som en *intervju med expert*.

Tabell 3.

Klöverskolan

	Består av intervjufrågor och -svar i en fungerande dialog	Fyller något av kriterierna för ett formellt samtal	Intervju med expert
K 1	x	-	Nej
K 2	-	-	Nej
K 3	x	-	Nej
K 4	x	x	Ja
K 5	x	-	Nej
K 6	x	-	Nej
K 7	x	-	Nej
K 8	-	-	Nej
K 9	x	x	Ja
K 10	-	-	Nej

Totalt 2 av 10 av Klöverskolans texter klassas som en *intervju med expert*.

Av Fläderskolans texter bedömdes 9 av 9 texter bestå av intervjufrågor och intervjusvar i en fungerande dialog. Däremot var det 6 av texterna som klassades som vardagssamtal och inte intervjuer med en expert. Av Syrénsskolans texter fyllde alla texter bägge kriterierna för att klassas som en intervju med en expert. Klöverskolan hade 7 av 10 texter med intervjufrågor och intervjusvar i en fungerande dialog, medan 8 av texterna var vardagssamtal och inte intervjuer med en expert.

Här följer utdrag ur elevtexterna för att visa exempel på sådana texter som uppfyller eller inte uppfyller kriterierna som finns listade ovan. Alla exempel är utdrag ur texterna, så inga texter citeras i sin helhet. Exempelen är direkt citerade, men teckensnittet kan vara ett annat i originaltexten. Elevtexterna är namngivna enligt samma princip som i tabellen ovan.

Exempel på texter som består av intervjufrågor och intervjusvar i en fungerande dialog:

F 4:

I: Hur gammal är du?

E: Jag är 22 år.

I: Vad jobbar du som?

E: Jag är fjällvandrare.

I: Vad gör du som fjällvandrare?

E: Jag vandrar och försöker hitta nya djur.

S 1:

Intervjuaren: När började du intressera dig för djur och natur Lars?

Lars: Jag har alltid varit intresserad av djur och natur. Ända sen jag var en liten pojk har jag haft som mål att börja arbeta med djur och natur. Jag har helt enkelt alltid trivts i naturen.

Intervjuaren: Okej, bodde du nära till exempel en skol eller på en bondegård?

Lars: Ja, jag bodde i ett hus mitt i en skog, så det var lite knepigt att ta sig till skolan, men på helgerna så fanns det ju ingenting att göra. För på min tid, gamla goda tiden, så fanns det ingen TV. Och då var det ut i skogen som gällde!

S 6:

Hej Hugo! Du är ju naturfotograf, *hur kommer det sig att du blev just det?*

- För att jag alltid har varit intresserad av natur och fotografi.

Var fick du ditt första jobb?

- Jag fick mitt första jobb hos en mäklare. Jag skulle ta kort på hus och lägenheter.

Vad är det du gillar mest av allt att fotografera?

-Jag älskar att fotografera sovande rävar men även andra djur som till exempel lejon.

K 6:

I=Var är du? E=Jag är ute i naturen.

I=Vad gör du? E=Jag gör en utflykt.

I=Vad har du med dig? E=En matsäck och en karta.

I=Vad har du i din matsäck? E=Banan, smörgås, korv och varmt saft.

Nedan följer ett exempel på en text som inte består av intervjufrågor och intervjusvar i en fungerande dialog. I exemplet är det perspektivet som orsakar problem med dialogen. Den som intervjuar inleder med att prata om bilden, vilken inte är känd för läsaren om denna inte har läst instruktionerna. Sedan pratar den som intervjuar om ”vi”, vilket gör att det blir oklart kring om den som intervjuar deltar i vandringen med den som blir intervjuad eller om det helt enkelt förekommer ett pronomenfel i texten.

K 2:

1.I= Var har man tagit bilden?

E= Från Lappland.

2.I= Vilken årstid är det i bilden?

E= Vår

3.I= Hur många kilometer vandrar vi?

E= 20-30 km

4.I= Var sover vi?

E= I ett tält

Nedan följer exempel på texter som innehåller något av de drag som karaktäriserar ett mer formellt samtal enligt Nordmans (2002) definition.

F 6:

I: vad heter du?

E: Bob

I: vad är det du forskar om här?

E: Jag forskar om vattennivån här i Belgien

I: kan du berätta något om vattennivån?

E: Vattnet har stigit 0,003 mm från måndag

F 7:

I: Vad forskar du om?

E: Olika arter av djur

I: Vilka arter är de ni vill forska om?

E: Däggdjur

I: Vilka däggdjur?

E: Såna som vi inte har upptäckt än

I: Var i naturen finns det? I torr eller fuktig natur?

E: Både och. Mest av allt är det i fuktig natur.

S 2:

Hur länge har du hållit på med flugfiske?

Enda sen jag var liten har jag hållit på med fiske. Men då var det mer mete, sen när jag blev runt 14 började jag intressera mig av flugfiske.

Vart brukar du fiska?

Vi brukar fiska i Hemavan. I en sjö som heter Ahasjön. En gång om året brukar vi även åka till Norra Finland och där finns det en sjö som Mierasjärvi.

Vilken typ av fiskar får du när du flugfiskar?

Öring, lax, röding och torsk är det vanligaste. Den största fisken jag har fått när jag flugfiskat är en lax på 5 kg, den fick jag när vi fiska i Finland.

S 8:

I: Vad är det vanligaste djur som lever i vattendrag?

E – i dom flesta stora vattendrag lever lax och öring.

I: Vilka växter är dom vanligaste som lever i vattendragen?

E – sjögräs, alger och vas.

I: vilket är det största vattendraget

E – i Sverige så är torneälv

I: vilken är den vanligaste sorts botten i vattendrag.

E – det är olika från vattendrag till vattendrag men det kan vara dy eller sten eller sand.

K 4:

I= Hurdana kläder behöver man?

E= En vattentät jacka, gummistövlar, vandringsstavar, en keps och långa vattentäta byxor.

I= Hur långa sträckor vandrar ni?

E= Ungefär 10-80 km.

I= Är vandring farligt? Vad kan hända?

E= Man kan skada sig t.ex. att fälla ner från bergen.

Här följer exempel på texter som enbart klassas som vardagssamtal. Dessa texter innehåller inte något av de drag som karaktäriserar ett mer formellt samtal enligt Nordmans (2002) definition.

F 5:

I: Vad heter du?

E: Carl Harold, kung av Norge.

I: Var bor du?

E: I Norge, men jag är i USA på semester.

I: Hur gammal är du?

E: 21 år.

I: Var är ni?

E: National Park, Washington DC.

F 9:

I: När är du född?
E: I förrgår.
I: Men var handlar ni eran mat här ute på fjällen?
E: Vi bor inte här i fjällen vi bara jobbar här.
I: Var bor ni då?
E: Hemma.
I: I ett höghus?
E: Nej din dum skall.

K 3:

I= Har ni många skor med?
E= Tre par.
I= Har ni vandrat här före?
E=Nä.
I=Hur länge är ni där?
E=Två natt.
I=Hur gamla är ni?
E=25-40 år.
I= Vad ska ni äta?
E= Vi grillar korv.

K 5:

I= Vad är ditt favoritbröd?
E= Reissumies rågbröd.
I= Hur mycket väger dit ryggsäck?
E= 54 Kilogram.
I= Vilken är dit skostorlek?
E= 42-44.

5.2 Mönster i elevtexterna

Här redogörs för de mönster som har framkommit i analysen av elevtexterna. Mönstren har delats in i grupper enligt relationerna i Dysthes (1997 s. 52–61) dialogiska diskursmodell. Modellen består av sex olika relationer som alla kan påverka produktionen av text, men här används enbart de tre relationerna som innefattar skribenten eftersom det är elevernas texter som är fokus för analysen. Dessa är relationen mellan skribent och ämne, skribent och läsare samt skribent och andra texter.

Den första relationen mellan skribent och ämne handlar om de kontextuella ramar som eleverna har och om deras uppfattning om vad som ska ingå i texten. Skribentens bakgrund inverkar på hur denna skriver om ett ämne, och i denna skrivuppgift kan relationen mellan skribent och ämne påverka hur eleverna skriver intervjuer och vad de väljer att ta med i sina texter. Den andra relationen är mellan skribent och läsare, och den relationen påverkar texten eftersom skribenten medvetet eller omedvetet anpassar sin text enligt mottagaren i högre eller lägre grad. Den tredje relationen är relationen mellan skribent och andra texter, och i denna undersökning är det främst elevtexten i förhållande till instruktionen för skrivuppgiften som beaktas.

De mönster som har framkommit i elevtexterna och de relationer som dessa mönster representerar redogörs för i tabellen nedan. Därefter följer exempel på hur dessa mönster syns i elevtexterna. Elevtexterna citeras inte i sin helhet, utan de delar som hör ihop med en viss kategori har valts ut som exempel. Exempelen är direkt citerade, men teckensnittet kan vara ett annat i originaltexten. I exemplen har elevtexterna en bokstav och en siffra, på samma sätt som i tabell 1–3.

Tabell 4.

Mönster i elevtexterna

Relation:	Mönster:	Fläder	Syrén	Klöver	Totalt
Skribent – ämne	Framkommer i texten vilken typ av expert det är	2	7	1	10
Skribent – ämne	Frågar vad den intervjuade heter	7	0	1	8
Skribent – ämne	Frågar var den intervjuade befinner sig	3	0	5	8
Skribent – ämne	Hälsar eller tackar för intervjun	3	4	0	7
Skribent – läsare	Medveten stilväxling	4	2	0	6
Skribent – andra texter	Pratar om bilden	1	0	3	4
Skribent – andra texter	Har nämnt att det är en ”skrivuppgift”	6	1	10	17

Relation skribent – ämne: Framkommer i texten vilken typ av expert det är

I totalt 10 av texterna framkommer det vilken typ av expert som intervjuas. Alla texter som preciserar vilken typ av expert det är har också klassats som intervjuer med expert. Texterna har inte automatiskt klassats som intervjuer med expert på grund av att de redogör för vilken typ av expert det är, utan i dessa texter har också dialogen fungerat väl, så de har fyllt bägge kriterier för genren. Här följer tre exempel, de två första är från Syrénskolan och det tredje är från Klöverskolan.

S 5:

Nu ska jag intervjua professor Fisk. Hon är expert på vatten drag i naturen.

- Så professor fisk var någonstans kan man hitta vattendragen?

- man kan hitta vattendragen i fjällar och skogar.

S 7:

Intervju med överlevnads expert

I: Vad gör man om en björn attackerar??

E: Man spelar död eller gömmer sig bakom två stora träd som är täta och springer runt tills björnen tröttnat.

I: Var får man vatten ifrån??

E: Oftast från åar eller björkar.

I: Hur tvättar man sig??

E: Man tvättar sig i åar och i vattenfall.

I: Vad behöver man ha med sig??

E: Man behöver tält, sovsäck, underlag, kartor, vatten, mat, fiskespö, kikare, kudde, varma kläder, första hjälpen och vapen.

K 9:

I= I vad är du expert på?

E= jag är ett botanist .

I= vad gör du?

E= jag tittar vad hösten gör till växter.

Relation skribent – ämne: Frågar vad den intervjuade heter

Det är främst i Fläderskolans texter som frågan ”Vad heter du?” används, ofta för att inleda samtalet. Frågan har många olika svar i de olika texterna, en del mer fantasifulla än andra. Här följer två exempel:

F 5:

I: Vad heter du?

E: Carl Harold, kung av Norge.

F 1:

I: vad heter du?

E: Nils Hålgerson

Relation skribent – ämne: Frågar var den intervjuade befinner sig

I flera av Fläderskolans och Klöverskolans texter frågar den som intervjuar var den intervjuade befinner sig. Denna fråga förekommer inte alls i Syrénsskolans texter. Här följer ett exempel från Fläderskolan och två exempel från Klöverskolan.

F 2:

I: Var är du nu?

E: Uppe i fjällen.

K 3:

I= Vart går ni?

E= Vi går till skogen.

I= Vad gör ni där?

E= Vi vandrar.

K 6:

I= Var är du? E= Jag är ute i naturen.

Relation skribent – ämne: Hälsar eller tackar för intervjun

Att den som intervjuar hälsar på den intervjuade eller tackar för intervjun förekommer endast i Fläderskolans och Syrénsskolans texter. Exempel på detta följer här:

F 7:

I: Hur högt uppe vandrar ni?

E: mellan 0 till 2000m höjd.

I: Okej! Tack för intervjun.

S 4:

I - Tycker du om Något land lite extra?

E - Sverige, Norge och Finland för de har alla väldigt fin fjäll.

I – Ok tack så mycket för att jag fick intervju dig.

S 6:

Hej Tilde. Jag har några frågor som jag skulle vilja ställa. Den första är *vilket djur är ditt favoritdjur?*

- Mitt favoritdjur är hästen! Jag har alltid älskat hästar, jag hade en egen ponny när jag var liten och red ofta då. Nu rider jag nästan aldrig tyvärr men jag älskar ändå hästar!

Nästa fråga. *Gillar du alla djur eller finns det djur som du tycker är läskiga eller äckliga?*

- Jag gillar alla djur så det kan vara lite jobbigt när man ser djuren man studerar bli mat eller skada sig. Fästingar kanske inte är lika mysiga som små kaninungar dock!

Relation skribent – läsare: Medveten stilväxling

En del av Fläderskolans och några få av Syrénsskolans texter innehåller oseriösa drag eller svordomar. Detta förekommer inte i någon av Klöverskolans texter. Exempel på detta följer här:

F 6:

I: är vattnet drickbart här uppe i fjällen? Jag ser att du går i vattnet.




E: nåå... Vattnet var drickbart före jag gick här men nu är det 99,99% smutsigt

I: då har ni ju förstört den här nationalparken.

E: Vi skyler på nån random amerikan.

S 3:

Olof: ok. Hur ofta fiskar du?

Lars: nästan aldrig hehehehehehehehehehehehe   

Olof: bra svar. Vad är roligast mellan att fiska fiskar eller att stycka dem?

Lars: lite av varje men mest att bajsar på dem.

S 9:

-Vad i helvete jobbar du med egentligen?

-Jag är fågelskådare, jag gör även egna böcker om fåglar som är gjord av koda eftersom jag vill inte slösa på trä:) jag kärnar ungefär 100 tusen i månaden eftersom jag har köpt nästan hela skogen och folk betalar mig för att få vara där.

Relation skribent – andra texter: Pratar om bilden

I en av Fläderskolans texter och i tre av Klöverskolans texter diskuteras bilden som finns med i instruktionerna (se bilaga 1). I instruktionerna står det att ”Ni ska intervjua en av experterna på bilden”. Att bilden diskuteras gör att texten kan vara svår att förstå om den som läser texten inte har haft tillgång till instruktionerna (hör denna mening hemma i diskussionen?) Nedan följer två exempel från Klöverskolan.

K 2:

1.I= Var har man tagit bilden?

E= Från Lappland.

2.I= Vilken årstid är det i bilden?

E= Vår

3.I= Hur många kilometer vandrar vi?

E: 20-30 km

K 8:

I = Hur många människor är i bilden?

E = I vilden är det fem människor.

I=Är det kalt där?

E=Där är inte så kalt.

I=Var är ni i bilden?

E= Vi är i Alperna.

K 10:

I = I vilket land är foton från?

E = Från Norge.

I = Är människorna på utflykt?

E = Ja.

Relation skribent – andra texter: Har nämnt att det är en ”skrivuppgift”.

I alla texter från Klöverskolan och i sex av Fläderskolans texter står det att det är en skrivuppgift. Detta framkommer endast i en av Syrénsskolans texter. I Klöverskolans texter har alla samma upplägg på informationen som ges om texten och alla har dessutom samma rubrik: ”Intervju med expert”. Här följer två exempel, ett från Klöverskolan och ett från Fläderskolan. I det första exemplet har namn och datum tagits bort.

K 1:

Skrivkompetensprojekt 2015

Namn:

Skrivuppgift B

Datum:

INTERVJU MED EXPERT

K 8:

skrivkompetensprojektet 2015

Namn:

skrivuppgiften b

Datum:

INTERVJU MED EXPERT

F 2:

Skriv uppgift b

F 9:

Skriv uppg B

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras avhandlingens huvudsakliga resultat i relation till tidigare forskning och därefter diskuteras metod. Avslutningsvis presenteras förslag på fortsatt forskning inom detta område.

6.1 Resultatdiskussion

Elevernas texter är insamlade i tre olika språkmiljöer. I den finlandssvenska skolan och i den sverigesvenska skolan kan de flesta eleverna antas ha svenska som första språk, och i språkbadsskolan kan majoriteten av eleverna antas ha finska som första språk och svenska som andra språk. Dock kan eleverna ha varierande språkbakgrund, vilket också nämns i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004, s. 44), och därmed kan eleverna inte helt oproblematiskt delas upp i förstaspråksskribenter och andraspråksskribenter. Därtill vet jag inget om eleverna och jag har inte träffat dem, men detta inverkar inte nämnvärt på denna undersökning i och med att texterna har analyserats på samma sätt och inga skillnader har förekommit i analysen utgående från skribenternas språkbakgrund. Trots detta dras ändå vissa slutsatser om skillnader mellan språkmiljöer enligt det som framkommit i analysen av elevtexterna.

Både i den finländska (2004) och i den svenska läroplanen (2011) står det att eleverna ska lära sig att skriva olika typer av texter, och denna uppgift är väl lämpad för att låta eleverna öva på att skriva i olika genrer. I den svenska läroplanen står det också att eleverna ska skapa och bearbeta texter både enskilt och tillsammans, vilket inte är något som nämns specifikt i den finländska läroplanen. De elevtexter som har analyserats i denna undersökning är samskrivna, de har alltså skrivits parvis eller i vissa fall av tre elever. Eftersom jag inte har varit närvarande när eleverna har skrivit texterna vet jag inte om eleverna faktiskt har skrivit texterna tillsammans eller om arbetsbördan har varit jämnt fördelad, och jag vet inte vem som i så fall har gjort vad. Den informationen är ändå inte nödvändig för mig som forskare för att kunna utföra den typ av analys av elevtexterna som har gjorts i denna undersökning.

I denna undersökning valde jag att inte lägga något större fokus på den normativa nivån i elevtexterna. Som Johansson och Sandell Ring (2010, s. 61–63) skriver är språkets funktion viktigare än språkets form när elever jobbar med olika genrer. Dock kan den språkliga strukturen påverka hur väl betydelsen av texten framkommer och hur väl texten fyller sin funktion, och därför kan även den normativa nivån inverka på analysen av elevtexterna på den funktionella och strukturella nivån. Jag har ändå inte gjort en fullständig analys av texterna på en normativ nivå, dels för att det skulle vara överflödigt med tanke på undersökningens syfte och dels för att materialet består av endast en text per par eller grupp.

För att göra en analys av elevtexter på en normativ nivå kunde materialet med fördel bestå av flera texter skrivna av samma elev, för att på så vis kunna avgöra om exempelvis stavfel eller fel i interpunktionen är återkommande eller om det verkar vara enstaka slarvfel. Som Magnusson (2013, s. 641) skriver kan det vara svårt att analysera enskilda texter och dra slutsatser om eventuella orsaker till varför texterna ser ut som de gör. Heilä-Ylikallio (2002, s. 15) skriver också att analys av den normativ nivån gärna ska pågå under en längre tid, och därmed kunde en fullständig normativ analys i detta fall ses som bristfällig då texterna är skrivna under endast ett skrivtillfälle.

Den del av resultatet som ändå närmast kunde placeras på nivån normativ analys är elevtexternas längd, vilket jag har valt att lyfta fram för att göra analysen bredare. Syrénskolan hade de längsta texterna i medeltal, 158,8 ord, och det var också en av Syrénskolans texter som var den längsta av alla texterna, 298 ord. Klöverskolan hade de kortaste texterna med ett medeltal på 63,6 ord och den kortaste texten i materialet var en text från Klöverskolan som var 33 ord. Fläderskolans medeltal var 86,3, men den kortaste texten från den skolan var enbart två ord längre än Klöverskolans kortaste text, 35 ord. Att Klöverskolan har kortast texter i medeltal kunde bero på att en strategi för andraspråksinlärare kan vara att skriva mer stilistiskt enkla texter för att undvika fel (jfr. Magnusson, 2013, s. 641). Klöverskolans texter innehåller överlag ganska korta frågor och svar, vilket skulle kunna stöda denna teori.

En del av texterna innehåller talspråkliga drag, vilket kunde vara ett sätt att efterlikna ett samtal, men i de texter där talspråkliga drag förekommer är det endast några enstaka drag. Detta kunde tyda på att det snarare rör sig om slarvfel eller problem med stavning och inte att de har försökt fånga genren genom att skriva talspråkligt.

Liberg (2010, s 217) lyfter fram att en aspekt som kan beaktas vid analys av elevtexter är huruvida skribenten har lyckats skriva enligt den givna genren så att läsaren förstår texten och textens funktion. I analysen framkom att eleverna i Klöverskolan, alltså språkbadsskolan, hade svårast med att fånga genren. Detta kan eventuellt bero på att genrekonventioner kan skilja sig mellan olika språk, och att genrer kan se olika ut i olika kulturella kontexter (Magnusson 2013, 636–637; Hedeboe & Polias, 2008, s. 13). Därtill kan andraspråksskribenter ha mindre erfarenheter av målspråkets skriftkonventioner. Också ett mindre ordförråd kan bidra till att eleverna inte kunde uttrycka sig på ett sätt som skulle ha varit lämpligt för genren. Det kan vara så att eleverna skulle vilja skriva mera än vad språkförmågan tillåter. Det som var svårast för språkbadseleverna var att skriva frågor som specifikt riktar sig till en expert. Också detta kan bero på att eleverna har ett mer vardagligt ordförråd och att de inte har de rätta termerna som skulle krävas för att göra samtalet mer ämnesspecifikt.

Gällande genremedvetenhet lyckades Syrénsskolans elever bäst med att skriva inom genren *intervju med expert*, och alla texter placerades inom den genren enligt de kriterier som fastställts för denna undersökning. Fläderskolans elever hade liksom Klöverskolans elever svårigheter med att skriva texter som kunde definieras som formella samtal utgående från det som enligt Nordman (2002, s. 156–159) karakteriserar ett formellt samtal. Endast tre av Fläderskolans texter fyllde kriteriet för ett formellt samtal. Däremot bestod alla Fläderskolans texter av intervjufrågor och intervjusvar i en fungerande dialog, så alla texter uppfyllde ett av kriterierna för genretillhörigheten. Ett mönster i elevtexterna var att det i texten framkom vilken typ av expert som intervjuas, och detta har också i flera fall varit till hjälp för att uppfylla kriteriet för ett formellt samtal. I sju av Syrénsskolans texter redogjordes det för vilken

typ av expert som intervjuades, medan det endast kom fram i två av Fläderskolans texter och i en av Klöverskolans texter.

Vissa av elevtexterna innehåller det som jag i resultatredovisningen kallar för medvetna stilväxlingar. Dessa stilväxlingar består bland annat av svordomar och oseriösa inslag i texterna. De medvetna stilväxlingarna kan tänkas ha ett samband med adressiviteten – eleverna är medvetna om att de skriver en skoluppgift och att deras text inte ska läsas av en ”verklig mottagare”. Alla yttranden påverkas både av kontexten och av vem yttrandet riktar sig till (Malmbjer, 2017, s. 76–78). I de texter som analyserats i denna avhandling är det dock enbart Fläderskolans och Syrénkolans texter som innehåller medvetna stilväxlingar. En eventuell orsak till att Klöverskolans texter inte innehåller liknande stilväxlingar är att språkbadseleverna kanske inte har de färdigheter i att skriva på svenska som krävs för att medvetet kunna bryta de regler och mönster som finns för genren. Att texten är skriven i skolan framkommer också då det i 17 av 28 elevtexter står att texten är en ”skrivuppgift”.

Inom projektet Skrivkompetens har elevers skrivande och texter analyserats på flera olika sätt. I inledningen nämndes de artiklar som Björklund, Heilä-Ylikallio, Magnusson, och Rejman har publicerat inom Skrivkompetensprojektet. I de två artiklarna och i denna avhandling har femteklassares texter undersökts på tre olika sätt, och undersökningarna har därmed bidragit till att belysa femteklassares skrivande och texter ur olika synvinklar. I artikeln *Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys* (Björklund, Heilä-Ylikallio, Magnusson & Rejman, 2016) analyserades elevtexterna ur ett multimodalt perspektiv, vilket också eventuellt skulle ha kunnat vara en del av analysen i denna undersökning, men i och med att multimodala uttryck och variationer i typsnitt och layout enbart förekom i några av texterna skulle en sådan analys ha blivit aningen tunn.

Vissa mönster i elevtexterna kan tyda på att de har fått extra instruktioner av till exempel läraren eller av de som har samlat in materialet, till exempel gällande hur de ska markera replikerna, vad de ska använda för rubrik och hur de kan inleda sin text. I några av texterna, främst i Klöverskolan, pratar de om bilden som fanns med i

instruktionerna, vilket eventuellt också kan bero på att läraren har sagt att de kan utgå från bilden när de börjar skriva sin text. I de fall där bilden diskuteras blir intervjun lite otydlig i och med att texten inte kan förstås i sig själv utan tillhörande instruktion där bilden ingår. Som Bjar (2006, s. 332–334) och Liberg (2010, s. 217) skriver kan analyser av elevtexter innefatta huruvida texten är oberoende av sin kontext, det vill säga om den kan förstås i sig själv – och i de texter som jag har analyserat är det alltså några av texterna som inte är kontextoberoende. I texterna förekom också frågan om var den intervjuade befinner sig, och de svaren var ofta kopplade till bilden i instruktionerna, men detta gjorde ändå inte att texten blev beroende av instruktionerna för uppgiften för att kunna bli förstådd, utan i de fall där svaren hörde ihop med bilden har eleverna enbart använt bilden i enlighet med instruktionerna för skrivuppgiften. De har alltså utgått från bildens innehåll, men texten kan ändå förstås i sig själv.

Slutsats

Genom att analysera de dialogiska elevtexterna kunde jag ta fasta på elevernas skrivförmåga gällande genredrag samt hurdana mönster som fanns i elevernas texter från tre olika språkmiljöer. Avhandlingens resultat visar hur elevtexterna skrivna av dessa femteklassare i just dessa tre språkmiljöer ser ut, och resultaten kan därmed ge en bild av hur elevtexter skrivna av elever i samma ålder i likande miljöer kunde se ut.

I arbetet med avhandlingen har jag fått ökad kunskap om elevers skrivande och elevers texter samt dialogismen som kunskapsteori och hur den kan användas och beaktas i undervisningssituationer. I arbetet med denna avhandling har jag fått fördjupa min egen kunskap om hur man kan analysera elevtexter, vilket kommer att vara till nytta i lärararbetet då en ökad förmåga att analysera elevers texter kan vara till hjälp vid utformandet av undervisningen. Genom att veta på vilken nivå eleverna befinner sig kan läraren anpassa skrivundervisningen enligt elevernas behov och utgångsläge.

6.2 Metoddiskussion

I denna undersökning har jag fått ta del av material som har samlats in för projektet Skrivkompetens. I och med att jag inte deltog i materialinsamlingen har jag enbart fått fokusera på att analysera och tolka materialet. Att materialet tilldelades mig gjorde också att jag inte kunde analysera skrivprocessen utan enbart slutprodukten, vilket alltså var elevtexter från tre olika språkmiljöer. Som Holmberg (2017, s. 35) skriver kan analys av färdigt skrivna elevtexter fokusera på bland annat textens funktion och vad eleverna har lärt sig eller inte har lärt sig. Om jag hade deltagit i materialinsamlingen kunde jag också ha analyserat skrivprocessen, och kunde då ha fått ett annat resultat. Jag kunde också eventuellt ha fått ett annat resultat om jag hade deltagit i datainsamlingen även om enbart slutprodukterna hade analyserats i och med att deltagandet kunde ha påverkat min förförståelse, till exempel genom att jag skulle ha träffat eleverna som skrev texterna. I denna undersökning har jag strävat efter att vara objektiv som forskare, och i och med att jag inte har besökt de klasser där texterna har samlats in har jag ingen förutfattad mening om eleverna som har skrivit texterna, och därmed anser jag att materialet har analyserats ur ett objektivt perspektiv.

För analysen har ingen färdig modell för textanalys använts, utan jag har använt mig av en hermeneutisk tolkning och av Dysthes dialogiska diskursmodell för att strukturera analysresultaten. Den hermeneutiska inriktning som jag har använt mig av är allmän tolkningslära eftersom analysen har gjorts i enlighet med den hermeneutiska cirkeln, ibland refererad till som den hermeneutiska spiralen, där delarna tolkas i relation till helheten och helheten tolkas i relation till delarna tills en rimlig mening har hittats. Den dialogiska diskursmodellen användes för att strukturera och åskådliggöra de mönster i elevtexterna som framkom i analysen.

Jag har haft en medstuderande som medbedömare och denna har granskat forskningsmaterialet både utgående från de kriterier som har skapats gällande texternas genretillhörighet och utgående från de relationer och mönster som framkom i analysen av elevtexterna. Vissa fall var lite oklara och inledningsvis hade vi olika åsikter kring

vissa texter, men efter diskussioner var vi ändå eniga i samtliga fall, och därmed har de oklara fallen inte tagits upp i metodkapitlet.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Syftet med denna undersökning var att analysera dialogiska elevtexter skrivna av elever i en sverigesvensk skola, en finlandssvensk skola och en språkbadsskola. I analysen har fokus legat på texternas genredrag samt hurdana mönster som finns i texterna från tre olika språkmiljöerna. Det som har analyserats är enbart de färdigskrivna elevtexterna, och det skulle vara intressant att genomföra en dylik undersökning där även skrivprocessen skulle analyseras. Undersökningen kunde till exempel utformas som en aktionsforskning där målet skulle vara att utveckla skrivande inom olika genrer. Genom att använda aktionsforskning kunde man utveckla såväl elevernas skrivförmåga och genremedvetenhet som undervisning inom genrepedagogik. Utgående från forskningen kunde en samling med arbetsmetoder för genrearbete i klassrummet sammanställas.

Det skulle även vara intressant att analysera liknande elevtexter som de som har analyserats i denna undersökning skrivna av äldre elever för att se om genremedvetenheten ökar när eleverna blir äldre och för att se hurdana mönster som då skulle finnas i texterna.

Litteraturförteckning

- Arnold, W. (2012). The Secret Subject: Michel Foucault, Death and the Labyrinth, and the Interview as Genre. *Criticism*, 54(4), 567–581.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18/2001, 4–16.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bister, M. (2002). Om skratt och common ground i två ungdomsintervjuer. Ingår i: Lehti-Eklund, H., Saari, H. & Londen, A-M. *Samtal och interaktion*. (s. 9–38). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S., Heilä-Ylikallio, R., Magnusson, U. & Rejman, K. (2016). Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys. I P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstualisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. VAKKI-symposiumi XXXVI 11-12.2.2016. VAKKI Publications 7. Vasa. Elektronisk publikation: http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Bjorklund_et_al.pdf
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Devitt, A. J. (2000). Integrating rhetorical and literary theories of genre. *College English* 62: 696–718.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme: teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. Ingår i: Evensen, L. S. & Løkensgard Hoel, T. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 45–77). Oslo: Landslaget for norskundervisning. (LNU).
- Garme, B. (2010). *Elever skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. & Samuelsson, I. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Grönholm, M. (1997). Språkbadsforskning i Finland. *Språkbruk*, 1/1997. Hämtat den 6 januari 2019 från <https://www.sprakbruk.fi/-/sprakbadsforskning-i-finland>
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Heilä-Ylikallio, R. (2002). Nya utmaningar för skrivpedagogiken. Ingår i: Heilä-Ylikallio, R. (Red.), *Om skrivpedagogik*. (s. 7–17). Vasa: Åbo Akademi.
- Helgesson, K. (2017). Att sälja sig själv: genrekonventioner i ansökningsbrev. Ingår i: Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (Red.) *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (s. 31–46). Malmö: Gleerups.
- Holmberg, (2017). Att undersöka texter som deltagande. Ingår i: Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (Red.) *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (s. 55–70). Malmö: Gleerups.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Jusslin, S. (2016). *Textmiljön i tre klassrum: en beskrivning av skrifthändelser i en finlandssvensk skola, en språkbadsskola och en sverigesvensk skola*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som vetenskap i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. Ingår i: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 605–631). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lankshear, C. & Knobel, M. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.

- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. Ingår i: Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 163–189). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. Ingår i: Bjar, L. & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 215–238). Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, U. (2013). Skrivande på ett andraspråk. Ingår i: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 633–660). Lund: Studentlitteratur.
- Malmbjör, A. (2000). Ett dialogiskt perspektiv på undervisning och skrivande. Ingår i: Malmbjör, A. (Red.) *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. (s. 73–92). Huddinge: Södertörns högskola.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordman, L. (2002). Överlappningar i samtal mellan läkare och patient. Ingår i: Lehti-Eklund, H., Saari, H. & Londen, A-M. *Samtal och interaktion*. (s. 149–186). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext: en modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rehman, K. (2017). *Texttyper i grundläggande litteracitetsundervisning*. Stockholm: Skolverket. Hämtat den 8 januari 2019 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda>
- Rejman, K., Magnusson, U., Björklund, S. & Heilä-Ylikallio, R. (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.). *Framtida berättelser. Perspektiv på modersmålsdidaktisk forskning*. Rapport nr 39/2016. Åbo Akademi.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik: att tolka utsagor och handlingar. Ingår i: Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Skar, G. & Berge, K. L. (2018). *Skrivrespons och bedömning av texter*. Stockholm: Skolverket. Hämtat den 14 januari 2019 från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_07/

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtat den 15 juni 2018 från http://natprov.edu.uu.se/digitalAssets/173/c_173998-1_3-k_lgr11.pdf
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Smidt, J. (1997). Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori. Ingår i: Evensen, L. S. & Løkensgard Hoel, T. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 205–236). Oslo: Landslaget for norskundervisning. (LNU).
- Smidt, J. (2009). Skrivandet och skrivandets syften: barns och ungas vägar till olika ämnen. Ingår i: Trøite Lorentzen, R. & Smidt, J. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet*. (s. 28–42). Stockholm: Liber.
- Sofkova Hashemi, S. & Tynkkinen, M. (2016). Textuell design, språkliga upptäckter och metasamtal i digitala sammanhang. Ingår i: Sofkova Hashemi, S. & Tynkkinen, M. (Red.), *Kollaborativ undervisning i digital skolmiljö*. (s. 47–65). Stockholm: Gleerups.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svartström, M. (2002). Mysteriet i Björklundens skola – ett skrivprojekt i åk 6. Ingår i: Heilä-Ylikallio, R. (Red.), *Om skrivpedagogik*. (s. 58–71). Vasa: Åbo Akademi.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. Ingår i: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 216–235). Stockholm: Liber.
- Trøite Lorentzen, R. (2009). Att skriva i alla ämnen. Ingår i: Trøite Lorentzen, R. & Smidt, J. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet*. (s. 13–27). Stockholm: Liber.
- Torvatn, A. C. (2009). Kopiering, mönster och förebilder i skrivundervisningen. Ingår i: Trøite Lorentzen, R. & Smidt, J. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet*. (s. 156–166). Stockholm: Liber.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtat den 20 augusti 2018 från <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Hämtat den 21 februari 2019 från https://www.oph.fi/download/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig.pdf

- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtat den 21 februari 2019 från https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. Ingår i: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Östlund-Stjärndegårdh, E. (1997). *Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Østern, A-L. (1997). *Att läsa medietext: en introduktion till mediepedagogiken*. Vasa: Åbo Akademi.

Bilagor

Bilaga 1

Bilden från instruktionerna



Copyright: Gary Peeples/USFWS

<https://www.flickr.com/photos/usfwssoutheast/8191306176/sizes/l/>

Bilaga 2

Forskningsavtal

Skrivkompetensprojektet vid Åbo Akademi, Vasa universitet och Stockholms universitet

Överenskommelse om forskningsmaterial

Jag, Victoria Mattsson, skriver min pro gradu-avhandling i pedagogik inom Skrivkompetensprojektet. Professor Ria Heilä-Ylikallio är min handledare. Jag intygar att allt forskningsmaterial jag kommer i kontakt med hanteras konfidentiellt enligt forskningsetiska regler. Jag avslöjar inga namn på informanter i min pro gradu-avhandling utan hänvisar till och använder Skrivkompetensprojektets sätt att koda informanter och skolor. Jag återlämnar forskningsmaterialet till min handledare efter att avhandlingen är skriven och godkänd.

Detta avtal är gjort i två exemplar, ett till vardera parten.

Vasa 9 / 3 2017

Victoria Mattsson

Victoria Mattsson
Magisterstuderande
Åbo Akademi

Ria Heilä-Ylikallio

Ria Heilä-Ylikallio
Professor i modersmålets didaktik
Åbo Akademi